Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9570330
Centre d'intérêt: 310

Chénier, Sylvie.

Le rôle de régulateur lors d'un stage comme directrice adjointe dans une école primaire / par Sylvie Chénier. -- [Hull?] : S. Chénier, 1994.
iv, 75 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. [1]. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation (administration scolaire)". Bibliogr.: f. [66-67].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Directeur d'école * Rôle de l'administrateur * Conflit * Stage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Mintzberg, Henry * Besson, Bernard * Commission scolaire des Draveurs

Identificateur(s) de sujet: Directeur-adjoint * Régulateur

L'auteure a choisi de faire un stage comme directrice-adjointe dans une école primaire de la Commission scolaire des Draveurs à Gatineau en vue d'expérimenter le travail de gestionnaire en milieu scolaire. Le principe conducteur de ce stage a été la pratique du rôle de régulateur tel que présenté par Mintzberg dans son ouvrage sur les rôles du cadre en utilisant le modèle de résolution des conflits proposé par Besson. Le rapport démontre les applications possibles du modèle de Besson au sein de l'organisation scolaire.

Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9570330
Centre d'intérêt: 310

Chénier, Sylvie.

Le rôle de régulateur lors d'un stage comme directrice adjointe dans une école primaire / par Sylvie Chénier. -- [Hull?] : S. Chénier, 1994.
iv, 75 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. [1]. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation (administration scolaire)". Bibliogr.: f. [66-67].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Directeur d'école * Rôle de l'administrateur * Conflit * Stage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Mintzberg, Henry * Besson, Bernard * Commission scolaire des Draveurs

Identificateur(s) de sujet: Directeur-adjoint * Régulateur

L'auteure a choisi de faire un stage comme directrice-adjointe dans une école primaire de la Commission scolaire des Draveurs à Gatineau en vue d'expérimenter le travail de gestionnaire en milieu scolaire. Le principe conducteur de ce stage a été la pratique du rôle de régulateur tel que présenté par Mintzberg dans son ouvrage sur les rôles du cadre en utilisant le modèle de résolution des conflits proposé par Besson. Le rapport démontre les applications possibles du modèle de Besson au sein de l'organisation scolaire.

95 70330

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE STAGE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE

EN ÉDUCATION (ADMINISTRATION SCOLAIRE)

TUTEUR : DR L. SAVOIE-ZAJC

PAR

SYLVIE CHÉNIER

LE RÔLE DE RÉGULATEUR LORS D'UN STAGE COMME DIRECTRICE ADJOINTE DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE

AOÛT 1994

REMERCIEMENTS

Tout au long de la réalisation de ce projet, j'ai pu compter sur le soutien de quelques personnes en particulier.

Il convient en premier lieu de remercier mon tuteur, Madame Lorraine Savoie-Zajc, pour son intérêt à me voir poursuivre ce que j'avais commencé. Son professionnalisme, ainsi que sa rigueur intellectuelle, ont grandement contribué à l'atteinte des objectifs que je m'étais fixés au départ.

Des remerciements sont de mise aussi pour Monsieur Claude Boucher, dont l'apport au contenu théorique de ce projet a été apprécié. Sa connaissance des auteurs étudiés a souvent donné le ton juste à l'orientation de cette démarche.

TABLE DES MATIÈRES

page

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIÈRES iii

RÉSUMÉ 1

INTRODUCTION 2

CHAPITRE I. **PROBLÉMATIQUE** 4

1.1 Situation de départ vs constat initial 4

1.2 Problème de stage 5

1.3 Objectif de stage 8

1.4 Limite du stage 8

CHAPITRE 2. **CADRE THÉORIQUE** 10

2.1 Fonctions de la direction d'école 11

2.2 Concepts reliés à la problématique 12

2.3 Les rôles du cadre (Mintzberg) 14

2.3.1 Le cadre comme régulateur 15

2.4 Processus de résolution des conflits 18

CHAPITRE 3. **MÉTHODOLOGIE** 22

3.1 Contexte du stage 22

3.2 Activités prévues vs activités réalisées 24

CHAPITRE 4. **DÉROULEMENT DU STAGE** 28

4.1 Structures organisationnelles du stage 28

4.1.1 Relation tuteur-apprenante 29

4.1.2 Relation superviseur-stagiaire 29

4.2 Le cadre comme régulateur, de la théorie à la pratique 31

4.3 Application à partir des étapes de résolution des conflits (Besson) 34

CHAPITRE 5. **BILAN DU STAGE ET DES ACTIVITÉS RÉALISÉES** 52

5.1 Observations sur le modèle de Besson 52

5.2 Quelques réflexions 58

CONCLUSION 65

BIBLIOGRAPHIE 66

ANNEXES 68

RÉSUMÉ

Bien souvent, on a tendance à ne lire que les ouvrages du domaine à l'intérieur duquel on professe. Pourtant, les sciences de l'éducation ont bâti leurs assises sur la psychologie, les sciences administratives et les sciences sociales pour n'en nommer que quelques-unes.

Dans le cadre de ce rapport, nous tenterons de montrer que les théories proposées par les auteurs Henry Mintzberg et Bernard Besson sont applicables au milieu de l'éducation. C'est dans cette optique et parce que nous voulions expérimenter le travail de gestionnaire en milieu scolaire que nous avons choisi de faire un stage comme directrice-adjointe dans une école primaire de la commission scolaire des Draveurs à Gatineau. Essentiellement, le principe conducteur de ce stage a été la pratique du rôle de régulateur tel que présenté par Mintzberg dans son ouvrage sur les rôles du cadre en utilisant le modèle de résolution des conflits proposé par Besson.

La réalisation de ce stage a permis de cerner un certain nombre d'applications potentielles du modèle de Besson au sein de l'organisation scolaire en plus de confirmer notre orientation comme gestionnaire dans le milieu de l'éducation.

INTRODUCTION

Entreprendre et poursuivre des études de second cycle en administration scolaire peut répondre à toute une diversité de besoins personnels et professionnels.

Dans mon cas, le cheminement que j'ai suivi pendant les cours à la maîtrise m'a amenée à clarifier de façon structurée les démarches de mon intervention en milieu éducatif.

Le présent rapport expose donc les composantes reliées à cette structuration qui ont servi d'assises à la réalisation d'un stage comme directrice adjointe dans une école primaire. En plus de présenter le bilan des interventions effectuées, le présent travail relatera le cadre théorique qui a favorisé une réflexion éclairée sur le choix des actions posées pendant le stage.

L'objectif premier de ma démarche étant d'acquérir des compétences dans le domaine de la gestion en milieu scolaire, j'ai pu occuper diverses fonctions de la direction. J'ai notamment appris à gérer les situations imprévues ainsi qu'à tenter de résoudre certains conflits avec des parents, des enfants et des enseignants.

Observer de façon concrète et précise, définir les problèmes avec justesse, accueillir les propos des intervenants avec objectivité et empathie, comprendre et respecter les demandes des parents, voilà autant d'activités que le stage m'a permis de vivre quotidiennement. Le présent rapport propose donc un bilan de mon intervention en milieu éducatif et une analyse des résultats obtenus.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Situation de départ vs constat initial

Enseignante au primaire depuis dix ans qui considère le milieu scolaire comme un environnement dynamique, je désire devenir un agent de changement en me préparant à occuper un poste de gestionnaire au sein d'une commission scolaire.

Cette dimension fait partie intégrante de ce projet de maîtrise, puisqu'au départ, je cherchais à parfaire mes compétences en administration en prenant conscience de l'éventail des styles d'intervention pour enfin adopter celui qui me convient le mieux. En plus de développer des habiletés susceptibles d'accroître mon niveau de compétence, je voulais acquérir une certaine expérience pratique des fonctions exercées par la direction dans une école primaire.

1.2 Problème de stage

La réalisation de mon plan de carrière, dont la prochaine étape est l'obtention d'un poste de gestionnaire, figure parmi les facteurs à l'origine de ce besoin.

L'expérience acquise en ma qualité d'enseignante et ma participation à plusieurs comités de travail m'ont donné le goût d'agir différemment au sein de l'organisation scolaire et d'occuper un emploi à caractère administratif.

En outre, ma tâche d'enseignante ne me procurant plus une stimulation suffisante (du moins à long terme), je sens un besoin d'acquérir de nouveaux outils pouvant me permettre de relever un autre défi personnel.

Le problème se dégageant de l'identification de mes besoins était le constat de l'écart existant entre les habiletés que je possédais et celles nécessaires pour exercer de façon adéquate la fonction de gestionnaire. Ainsi, l'acquisition de connaissances à partir des cours offerts en administration scolaire et la réalisation d'un stage pratique en milieu de travail m'ont-ils semblé le contexte de formation le plus satisfaisant.

Tout au long de cette formation, plusieurs éléments m'ont encouragée et éclairée dans ma démarche. Le premier, et le plus évident, a certes été le choix du contenu des cours et l'engagement des professeurs dans le suivi de cette formation. En ce sens, ceux-ci ont contribué à maintenir mon intérêt en s'appliquant sur le choix des lectures et des travaux, respectant ainsi l'orientation de ma problématique. Ces cours portaient initialement sur la gestion des ressources humaines, puis sur les

styles de gestion et les modèles de prises de décision. Un cours de comptabilité et un autre sur les techniques d'entrevue ont complété ma formation.

Par ailleurs, l'examen de l'application pratique du rôle d'administrateur scolaire fournit des indices de l'éventail de tâches nécessitant des habiletés diversifiées. Le choix d'exercer le rôle de directrice adjointe dans une école primaire est demeuré l'élément central de ce projet. De façon plus réaliste, et pour préciser les limites d'une telle entreprise, le stage visait essentiellement à mettre en pratique le rôle de régulateur défini par Henry Mintzberg dans des situations perturbatrices et inattendues, dans une école primaire. Ce choix a été motivé par le fait que la direction d'école passe la majorité de son temps à résoudre des problèmes impromptus et non planifiés à son horaire.

Dans une étude qu'il a réalisée auprès de quatre directeurs d'école secondaire, Pépin (1985) s'est demandé si les cadres scolaires évoluaient dans leurs fonctions à travers les caractéristiques du travail de gestion identifiées par Mintzberg (1973), soit la brièveté, la fragmentation, la prédilection pour les communications verbales, la préférence marquée pour l'action et le contrôle de la tâche.

Voici quelques constatations tirées de cette recherche :

- 68,9 % d'une journée sont consacrés à des échanges verbaux;
- 70 % de toutes les communications sont des échanges directs;

- 66,4 % de toutes les activités sont interrompues ou en interrompent d'autres en cours;
- les directeurs s'adonnent principalement à des activités non routinières,(...) et accordent une priorité aux activités qui nécessitent une action immédiate;
- les directeurs passent la majeure partie de leur temps à réagir aux demandes des autres;
- les directeurs s'exposent délibérément aux interruptions;
- les directeurs accordent une attention immédiate aux personnes et aux problèmes qui se présentent.

C'est donc à partir de ces données et de mon observation du milieu scolaire que le choix d'exercer le rôle de régulateur m'a semblé tout à fait justifié et rentable pour combler l'écart entre ma situation de départ et le but que je désirais atteindre par ma pratique.

1.3 Objectifs de stage

Les principaux objectifs visés étaient les suivants :

* Utiliser le processus de traitement des conflits interpersonnels selon le modèle de Bernard Besson, dans le but de maîtriser certaines situations perturbatrices dans le milieu;

* Analyser la pertinence des actions posées relativement à des critères élaborés à partir des étapes du processus de traitement de conflits de Besson;

* Dégager des conclusions sur la pertinence d'utiliser le modèle de Besson pour la résolution des conflits dans un milieu scolaire.

1.4 Limite du stage

Quelques contraintes ont marqué la pratique du rôle de régulateur que j'ai exercé pendant mon stage. D'abord, le poste que j'occupais était temporaire ce qui a réduit considérablement le temps consacré à la mise sur pied de projets dont la durée d'application dépassait l'année scolaire en cours. De plus, le temps disponible pour apprivoiser le milieu et les personnes de même que pour établir la crédibilité de

mes interventions était fort limité. J'ai constaté également que le style de leadership centralisé exercé par la direction actuelle offrait peu de possibilités pour la pratique d'un nouveau leadership plus partagé.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre exposera d'abord les fonctions de la direction d'école telle qu'elles sont définies dans la Loi sur l'instruction publique du Québec. Les éléments théoriques reliés à mon projet y seront ensuite présentés. Le choix des auteurs est indissociable de l'objectif premier de ma démarche de formation en milieu de stage. L'exploitation des lectures proposées a permis de faire ressortir, parmi plusieurs auteurs, ceux qui précisent une composante liée à la réalité du gestionnaire scolaire. Je citerai donc certains auteurs qui ont aidé à orienter mon projet d'intervention.

2.1 Les fonctions de la direction d'école

Dans le but de clarifier les fonctions de la direction d'école, je ferai référence à la Loi sur l'instruction publique du Québec (loi 107).

Direction	9.44 -	Direction pédagogique et administrative. Application du régime pédagogique et des politiques.
Projet éducatif	9.45 -	Coordonne l'élaboration du projet éducatif, adopte un plan d'action pour assurer la réalisation et l'évaluation des orientations à l'école.
Ressources humaines	9.49 -	Gère le personnel (application des conventions collectives, tâches et responsabilités de chacun).
Ressources financières	9.50 -	Gère les ressources financières (prépare le budget et le soumet à l'approbation de la Commission scolaire).
Ressources matérielles	9.50 -	Gère les ressources matérielles.
	9.51 -	Détermine l'utilisation des locaux.
Règles de conduite et de sécurité	9.78 -	Propose des règles de conduite pour les élèves et des mesures de sécurité.
Activités éducatives	9.78 -	Propose une programmation des activités éducatives.
Participation	9.53 -	Participe à l'élaboration des politiques, de la programmation et de la réglementations.
	9.56 -	Participe aux séances du conseil d'orientation.
	9.86 -	Participe aux séances du comité d'école.
Manuel et matériel didactique	9.48 -	Choisit les manuels et le matériel didactique.
Aide aux élèves en difficulté	9.47 -	Établit un plan d'intervention en concertation avec les agents du milieu et la famille; voit à la réalisation et à l'évaluation du plan.

2.2 Concepts reliés à la problématique

Dans son ouvrage sur les concepts de pouvoir, de leadership et d'autorité, Collerette (1991) considère l'influence utilisée par les détenteurs du pouvoir comme un élément provocateur de changement dans un groupe. D'autres auteurs (Mc Clelland et Burnham, 1976) prétendent même qu'aucun gestionnaire ne peut réussir s'il n'est pas motivé par le besoin d'exercer une certaine influence sur une autre personne. L'exercice du pouvoir est un processus complexe, que les chercheurs tentent depuis le début du siècle seulement de définir d'une manière qui rende justice à la réalité du concept. Voici, à titre d'exemples, quelques définitions qui m'ont semblé intéressantes :

- Le pouvoir est l'habileté qu'a une personne ou un groupe de personnes d'influencer le comportement des autres, c'est-à-dire de changer la probabilité que les autres vont répondre de certaines façons au stimulus spécifique (Kaplan, 1964: voir Collerette, 1991).

- Le pouvoir est la probabilité qu'un acteur dans une relation sociale sera en position d'exercer sa propre volonté en dépit des résistances (Weber, 1947: voir Collerette 1991).

- Le pouvoir d'une personne A sur une personne B, c'est la capacité de A d'obtenir que B fasse une chose qu'il n'aurait pas faite sans l'intervention de A (Dahl, 1957: voir Bergeron J.-L. et al., 1988).

- Le pouvoir, c'est la capacité d'une personne (ou d'un groupe) de faire en sorte qu'une autre personne (ou un autre groupe) agisse ou pense différemment de ce qu'il aurait fait sans son intervention.

Ces définitions conçoivent le pouvoir comme un instrument de changement grâce auquel il est possible d'influer sur le comportement d'une personne ou d'un groupe de personnes. Mes lectures me portent à croire que les détenteurs du pouvoir peuvent utiliser ou non celui-ci selon l'utilité du moment et les résultats escomptés.

Ce privilège persiste tant que les ressources personnelles du détenteur du pouvoir n'entrent pas en conflit avec les besoins réels du groupe et les ressources valorisées par ses membres. De fait, «le pouvoir s'exerce dans un contexte où agissent simultanément plusieurs variables qui chacune va en colorer l'expression (Collerette, 1991, p.122)». La structure de l'organisation et le contexte général relié à l'entreprise sont de celles-là. Cette donnée a joué un rôle de premier plan dans l'actualisation de mon stage.

2.3 Les rôles du cadre (Mintzberg)

Tout d'abord, je présente un tableau des dix rôles proposés par Mintzberg réalisé à partir des résultats d'une étude sur l'observation du travail de cinq cadres.

Les 10 rôles du cadre (Mintzberg)

[1]

Rôles interpersonnels	
	Symbole
	Leader
	Agent de liaison
Rôles liés à l'information	
	Observateur actif
	Diffuseur
	Porte-parole
Rôles décisionnels	
	Entrepreneur
	Régulateur
	Répartiteur de ressources
	Négociateur

[1] *MINTZBERG, Henry (1984), Le manager au quotidien, les éditions Agence d'Arc, Montréal, p.70*

2.3.1 Le cadre comme régulateur

Bien que le rôle de régulateur soit considéré comme une partie intégrante du travail de gestionnaire, les auteurs se sont très peu penchés sur la gestion des perturbations dans les entreprises. Dans un ouvrage sur les chefs d'équipe des chaînes de montage en usine, les chercheurs Walker, Guest et Turner (1956: voir Fustier, 1975) ont relevé huit causes possibles d'urgence pour ceux-ci : les changements dans la demande, les fluctuations saisonnières, les changements de modèle, la multiplicité des pièces requises pour fabriquer le produit, la coordination des nombreux fournisseurs et la rotation du personnel et l'absentéisme, ainsi que l'écoulement rapide des pièces et le processus d'assemblage manuel des pièces. Certaines de ces causes semblent peu applicables au milieu de l'éducation, car elles comportent des éléments techniques propres aux industries. Par contre, trois d'entre elles s'apparentent sans contredit aux perturbations vécues par la direction d'une école. Il s'agit des fluctuations saisonnières (ex. période de la rentrée, études de cas, remise de bulletins, classement des élèves, fin de l'année scolaire). Les perturbations reliées à la rotation et à l'absentéisme du personnel sont aussi applicables au milieu scolaire. Chaque fois qu'un membre de l'équipe s'absente, il doit être remplacé sur-le-champ. Lorsqu'il s'agit d'un remplacement à moyen ou à long terme, la direction doit alors appliquer des modalités plus ou moins complexes, et le temps requis pour résoudre ce problème n'est évidemment pas planifié à l'horaire.

En outre, la gestion des nombreux types d'intervenants, ainsi que les demandes des parents, peuvent provoquer chaque jour une panoplie de situations impromptues. Les auteurs Sayles et Strauss (1972) constatent que les cadres cherchent le plus possible à maintenir l'équilibre dans le système en place sans toutefois y parvenir parfaitement en raison des nombreuses perturbations qui exigent un réajustement constant des actions entreprises.

Dans son analyse des rôles professionnels du cadre, Mintzberg mentionne que «le rôle de régulateur est centré, (...) sur des situations involontaires et sur le changement qui est partiellement hors du contrôle du cadre.» (1984, p.92). Les raisons énoncées par Mintzberg pour expliquer ces situations sont multiples et variées : elles peuvent tenir du cadre, dont aucun subalterne ne sait comment faire face à une difficulté ou qui ne peuvent se mettre d'accord sur un mode d'intervention. La possibilité qu'une crise survienne étant parfois même prévue, le cadre est au fait du problème.

Des nombreux problèmes qu'il relate, Mintzberg expose certaines observations sur le traitement des perturbations. Il mentionne notamment que celles-ci peuvent provenir de trois types de conflits : ceux entre subalternes, ceux entre organisations différentes et ceux liés à la perte de ressources ou à la menace de telles pertes (1984, p.94). Enfin, puisque les perturbations surviennent de façon subite, la programmation des réponses est un aspect important du traitement de ces conflits.

Mintzberg constate que le cadre identifie rarement lui-même la perturbation, mais qu'elle lui est transmise par une «communication instantanée de l'interne» (1984,

p.94). Il écrit notamment que la gestion de la perturbation occupera la majeure partie du temps du cadre, puisque celui-ci a à coeur de réduire les pressions qu'il sent s'exercer au sein de l'organisation.

Mintzberg présente des éléments qui s'appliquent bien au milieu de l'éducation et à mon rôle de directrice adjointe qui a porté principalement sur la gestion de conflits.

En résumé, le cadre, en agissant comme régulateur :

- «est responsable des actions correctives qu'il faut prendre lorsque l'organisation fait face à des perturbations importantes et inattendues.» (Mintzberg, 1984, p.104).

- «est centré sur des situations involontaires et sur le changement qui est partiellement hors de son contrôle.» (Mintzberg, 1984, p. 92).

- «donne priorité aux perturbations et consacre l'essentiel de son énergie à développer des solutions à court terme». (Mintzberg, 1984, p. 94).

- «cherche à maintenir autant que possible l'autorégulation du système.» (Mintzberg, 1984, p. 94).

2.4 Processus de résolution des conflits

Dans son rôle de régulateur, la direction d'école doit gérer des opérations et des situations qui, même si elles entrent dans la programmation annuelle, devront être réglées en même temps que l'ensemble des autres situations imprévues et conflictuelles composant la majeure partie de son temps.

Pourtant, un nombre restreint d'auteurs se sont penchés sur le phénomène de la gestion des conflits dans les entreprises. Les textes offrent donc peu de données relatives au processus psychologique ou mental présent lors de situations conflictuelles.

Les résultats des recherches en psychologie sociale effectuées pendant les années 60 (Deutsch et Krauss, 1962; Rapoport et Chammah, 1965) ont été grandement influencés par les modèles behavioristes. Ces recherches présentaient au moins une caractéristique commune : les alternatives possibles offertes dans le choix des réponses se limitaient essentiellement à la possibilité d'adopter une réaction de coopération ou une réaction d'évitement face à une situation conflictuelle. Plus tard, les chercheurs Thomas et Kilmann (1976) ont inspiré leurs contemporains en s'intéressant davantage au processus mental lors de situations conflictuelles. Ils ont relevé cinq modes de réaction pouvant être situés sur deux axes, la tâche et la relation entre les personnes. Ces modes sont l'évitement, la compétition, le compromis, l'accommodation et la collaboration. Plus tard, leurs données ont été reprises par Besson (1989), qui a même établi un parallèle entre les cinq modes de

réactions proposées par Thomas et Kilmann (1962) et la grille «managériale» de Blake et Mouton (1964), où sont classés tous les comportements de leadership dans deux grandes dimensions appelées «Orientation vers l'individu» et «Orientation vers la tâche».

C'est donc à partir des cinq modes de réactions présentées par Thomas et Kilmann et du processus de résolution de problèmes proposé par un grand éducateur du nom de John Dewey (Gordon,1979) que Besson a élaboré un processus de traitement de conflits en sept étapes distinctes. Dans un ouvrage à l'intention des enseignants, Gordon conseille incidemment d'utiliser un processus en six étapes s'apparentant à celui proposé par Dewey et, plus tard, Besson.

Ces deux processus (Gordon et Dewey) visent essentiellement à accroître les possibilités de régler un conflit en amenant les personnes concernées à adopter le mode de réaction le plus approprié, compte tenu de la situation.

D'autres chercheurs ont aussi élaboré des méthodes pour résoudre les conflits. Fustier (1975), par exemple, énonce les dix facteurs suivants reliés à la démarche de résolution de différentes situations problématiques dans l'entreprise : conflit latent, problème apparent, problème réel, personnes concernées, environnement technique, recherche des causes, analyse fonctionnelle, idées de solution, choix et mise en oeuvre. L'application des étapes reliées à ces facteurs m'est apparue abstraite et trop complexe, compte tenu des contraintes du monde scolaire en général et de mon milieu de stage en particulier.

C'est donc à partir des constatations des auteurs cités précédemment et avec le souci de respecter les structures existantes que j'ai choisi d'exercer le rôle de régulateur dans une perspective de résolution de conflits d'après le processus de traitement de conflits proposé par Besson (1989).

En outre, l'approche de Besson me permettait de respecter les structures du système disciplinaire déjà en place. De plus, les étapes du modèle s'apparentaient au processus utilisé par la direction pour résoudre les conflits avec les parents et les intervenants de l'école. Mon mandat étant de continuer le travail amorcé sans perturber le système, j'ai opté pour l'utilisation de fiches de cueillette de données respectant les orientations choisies par l'équipe-école. La priorité dans mes interventions a également été donnée aux dimensions fragmentation, brièveté et variété de la tâche, selon les données de Mintzberg citées antérieurement dans le chapitre concernant la problématique.

Des situations conflictuelles peuvent se présenter dans les relations avec les parents, les enseignants, les élèves ou les services collaborateurs au vécu de l'école. Cependant, quelles que soient les personnes impliquées dans le conflit, la direction d'école doit choisir l'attitude à adopter. C'est dans cette optique que les étapes de Besson ont servi de jalons pour l'analyse des actions posées lors des perturbations.

Voici la liste des sept étapes du processus de résolution des conflits utilisées pendant mon stage (Besson, 1989):

1. Observation et description du conflit
2. Déclaration du conflit et décision de le traiter
3. Compréhension des raisons du conflit
4. Inventaire des solutions possibles
5. Évaluation des besoins et choix
6. Détermination des moyens d'action
7. Élaboration des moyens de contrôle

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Contexte de stage et modalités d'entente

Pour l'actualisation des objectifs énoncés dans le présent document, j'avais choisi de faire un stage à l'école La Source située sur le territoire de la Commission scolaire des Draveurs à Gatineau. J'y ai occupé le poste de directrice adjointe par intérim, en remplacement de Madame Diane Diotte, qui a rempli les fonctions de directrice à la même école. Madame Diotte a accepté de superviser mon stage et de contribuer à l'évaluation des activités réalisées.

Le stage a été d'une durée approximative de quatre-vingt-dix heures, à raison d'une journée par semaine pendant douze semaines consécutives de classe. Il a commencé le 10 janvier 1994 pour prendre fin le 8 avril 1994.

J'ai principalement été chargée de la gestion disciplinaire de l'école. Ce volet comprenait le suivi de l'application des règles de vie de l'école, l'élaboration et la

supervision des plans d'intervention individualisés, la gestion des services du centre d'aide (pour les élèves ayant des difficultés de comportement qui sont intégrés en classe régulière), ainsi que la gestion des classes d'aide (pour les élèves ayant des troubles graves de comportement en classe fermée).

D'autres dossiers m'ont été confiés, notamment la gestion des différents horaires (surveillance, enseignement, projets spéciaux, projet de vie étudiante, etc.). On trouvera en annexe la répartition réelle des tâches, telle que présentée dans le cahier de gestion de l'école. Certaines d'entre elles n'ayant pas fait partie partie du cadre de mon stage, elles ne feront pas l'objet d'une évaluation dans le présent rapport.

En accord avec la direction de l'école, j'ai assumé l'entière responsabilité de mes décisions et de mes actions dans les dossiers qui m'ont été confiés.

Le personnel de l'école connaissait ce partage des responsabilités, et les rôles de chaque type d'intervenants (enseignants, psychologue, techniciennes en éducation spécialisée, directrice et directrice adjointe) ont été clarifiés au début du stage. Compte tenu des orientations déjà choisies par l'ensemble des enseignants, il m'a fallu, dans certains cas, appliquer les modalités suggérées par le guide de gestion disciplinaire de l'école.

Cependant, les imprévus étant nombreux, il a été convenu qu'il serait impossible de prévoir une solution pour chacune des situations conflictuelles. C'est sur cette prémisse que je devais choisir mes solutions et les appliquer en me fondant sur mon évaluation des mesures à prendre pour résoudre le problème identifié.

3.2 Activités prévues vs activités réalisées

Les situations conflictuelles étant nombreuses et courantes pour une direction d'école, j'avais prévu un ensemble d'activités possibles à réaliser en cours de stage.

Plusieurs de ces situations sont survenues pendant ma pratique; trois activités seront exposées ultérieurement dans le présent rapport. J'ai choisi celles-ci parce qu'elles me semblaient représentatives des situations conflictuelles auxquelles une direction doit faire face à plusieurs reprises au cours d'une année scolaire. Voici donc la liste des activités prévues pour le stage (les astérisques ciblent les trois activités retenues pour l'analyse des étapes de Besson).

Possibilités d'activités à réaliser en cours de stage

Parents

- Contestation d'une décision
- Problème de discipline
- Besoin de soutien
- Conflit avec professeur

Enseignants

- Conflit interpersonnel
- Besoin de soutien (disciplinaire)
- Soutien personnel
- Urgence avec un enfant
- Problème avec un parent

Élèves

- Encadrement disciplinaire
- Suivi d'absentéisme

- ▸ Signalement d'un enfant en difficulté
- ▸ Demande d'aide pour régler un conflit

La décision d'appliquer ou non le modèle de Besson pour traiter une situation de conflit était basée sur les critères suivants:

- Le conflit ne demandait pas une solution urgente.
- Les différents acteurs devaient disposer du temps nécessaire à l'application de cette démarche.
- Lorsqu'il s'agissait d'un conflit dans les relations de travail, je considérais d'emblée que l'investissement était rentable.
- Dans les relations avec les familles, je devais percevoir au préalable un désir de collaboration de la part des personnes impliquées.
- Je devais être seule à intervenir dans la situation traitée c'est-à-dire, avoir l'assurance que la direction actuelle ne déciderait pas en cours de processus d'appliquer une orientation différente selon les personnes impliquées dans la situation conflictuelle.

Pour chaque situation perturbatrice, j'ai résumé la problématique sur une fiche de cueillette de données préparée à cette fin. Cette étape a pris la forme d'un journal de bord destiné, en premier lieu, à orienter les actions posées après quelques journées de stage et, en second lieu, à dégager des conclusions sur la pertinence d'utiliser le modèle proposé par Besson. Les sept étapes du processus de résolution

de conflit et les modalités d'application de celles-ci apparaissent sur chacune des fiches.

Au cours de mon stage, j'ai compilé 65 fiches regroupant des données pertinentes sur les objectifs de ce projet. L'ensemble de celles-ci seront conservées dans un classeur afin de pouvoir être utilisées ultérieurement lors d'études de cas ou de permettre la transmission de données utiles à certaines personnes (psychologue, policier, travailleur social, etc.).

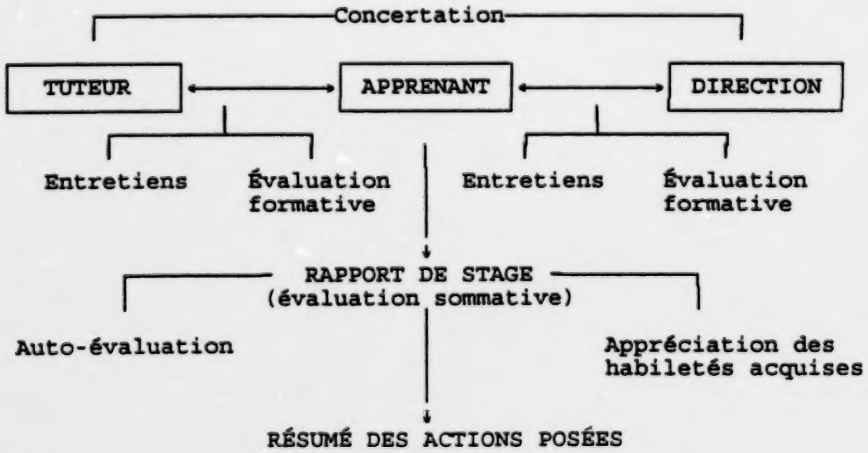
On trouvera en annexe un exemple de la fiche utilisée comme journal de bord.

CHAPITRE 4

DÉROULEMENT DU STAGE

4.1 Structures organisationnelles du stage

On me permettra d'abord de reproduire ici les structures organisationnelles prévues initialement et ensuite d'en faire l'analyse.



4.1.1 Relation entre le tuteur et l'apprenant

La disponibilité de mon tuteur a sans aucun doute été l'un des aspects les plus marquants de notre relation. Nos quelques entretiens m'ont souvent aidée à clarifier de nouvelles facettes de la problématique. Pendant le stage lui-même, ce besoin d'orientation s'est avéré moins nécessaire, du fait, en grande partie, du soutien quotidien qui m'était apporté par ma superviseur en milieu de stage et du fait que le cadre théorique relié à la problématique était déjà élaboré.

Une rencontre à trois (tuteur, superviseur, stagiaire) a lieu à la fin du stage. Il y a été question de mon engagement dans le milieu et des interventions qui ont contribué à l'atteinte des objectifs de départ.

4.1.2 Relation entre la direction et la stagiaire

L'évaluation formative figurant parmi les principaux objectifs des entretiens, ceux-ci ont nécessairement été fréquents. Ils ont parfois pris l'allure de discussions de cas informelles, parfois, d'un processus de rétroaction plus officiel.

La direction de l'école était disponible pour ces rencontres, qui avaient lieu deux ou trois fois par semaine, sous forme de dîners ou de discussions après les heures de classe.

Les objectifs visés par cette démarche m'ont permis de clarifier la tâche qui m'était confiée, en discutant surtout des «zones grises» du partage des tâches et des responsabilités de chacun des intervenants. En effet, il est ressorti que dans le «feu de l'action», et devant l'urgence d'une intervention, il était parfois difficile de respecter ce partage des rôles. J'illustrerai ce genre de situation ultérieurement en évaluant l'utilité des fiches de cueillette de données.

Il importe de mentionner aussi que lors de ces entretiens, la discussion a souvent porté sur d'autres dossiers que la direction souhaitait partager et pour lesquels elle recherchait mon avis. Ces entretiens ont grandement enrichi mon expérience, car ceux-ci ont touché à la gestion des ressources humaines (évaluation du personnel, enseignant et autres), la gestion financière (contrôles financiers et prévisions budgétaires) et la gestion des ressources matérielles (entretien des immeubles et organisation du service des dîneurs et de la garderie).

À la fin du stage, j'ai participé à une rencontre d'évaluation sommative avec mon tuteur, Madame Lorraine Zajc, et la directrice de l'école, Madame Diane Diotte. Cette dernière a résumé les résultats de mon stage en les qualifiant d'excellents et a maintenu que les objectifs fixés ont été atteints de façon plus que satisfaisante.

4.2 Le cadre comme régulateur : de la théorie à la pratique

Les raisons qui m'avaient principalement motivée à me pencher sur le rôle de régulateur selon la nomenclature des rôles du cadre présentée par Mintzberg m'ont apparu réalistes à la fin du stage.

En effet, lors du bilan et de l'analyse de mes interventions pendant les deux premières semaines de mon stage, j'ai constaté que 80 p. 100 de celles-ci avaient été rendues nécessaires par suite de perturbations. Même si aucune comptabilisation formelle n'a été tenue par la suite, j'estime que le pourcentage a augmenté, les membres du personnel me faisant de plus en plus confiance. Il me semble important de reprendre ici la vision de Mintzberg sur le rôle de régulateur.

Mintzberg indique que «le rôle de régulateur est centré(...), sur des situations involontaires et sur le changement qui est partiellement hors du contrôle du cadre» (1984, p. 92).

Comme il a été précisé plus tôt, dans des dossiers comme ceux de la gestion disciplinaire et des plans d'intervention, il est impossible de prévoir toutes les situations de conflit. Les raisons énoncées par Mintzberg pour que ces situations involontaires se produisent sont multiples et variées et peuvent, par exemple, résulter du fait qu'aucun subalterne du cadre n'est en mesure de faire face à une difficulté.

Cette situation s'est effectivement présentée à quelques reprises. C'est ainsi que dans certains cas où les répercussions du plan d'intervention établi de concert avec

le psychologue de l'école a provoqué une réaction d'agressivité nouvelle et imprévisible, j'étais la seule personne disponible pour «récupérer» un élève ou même parfois un parent.

Dans d'autres cas, les intervenants n'ont pu se mettre d'accord sur les mesures à prendre à court terme, l'un des intéressés n'appuyant plus le plan d'intervention élaboré initialement.

Il m'a alors fallu décider des mesures à prendre sur-le-champ et tenter ensuite de recréer un consensus sur les changements à apporter au plan d'intervention, de manière qu'une telle situation ne se reproduise plus ou, tout au moins, que les intervenants conviennent d'une intervention de rechange applicable. Mon objectif était alors de développer une habileté d'auto-régulation dans le milieu.

Parfois, l'éventualité d'une crise ou d'une déstabilisation de l'énergie des parents, des intervenants ou des élèves était prévisible. J'étais alors saisi du problème et devais identifier les éléments du conflit et tenter de prévenir celui-ci ou de m'assurer que les dispositions nécessaires à sa gestion étaient en place.

Les étapes du processus de résolution des conflits de Besson m'ont alors servi de modèle. Plus loin dans le présent rapport, leur applicabilité dans mon vécu quotidien y sera analysée.

Mes expériences de stage m'ont démontré l'exactitude des observations de Mintzberg sur le traitement des perturbations. Il me semble opportun à ce stade-ci de présenter certaines constatations faites en cours de stage, qui ont passablement influé sur l'efficacité du rôle de régulateur.

Tout d'abord, il importe de préciser que quelques habitudes étaient implantées dans le milieu avant mon arrivée. Par exemple, comme la directrice de l'école avait géré antérieurement certains dossiers qui m'ont été confiés, elle est demeurée, pendant quelque temps, la personne-ressource de certains enseignants sur la gestion du dossier disciplinaire. De plus, certains membres du personnel avaient pris l'habitude de traiter directement avec la direction d'école, sans égard au dossier.

Il a donc fallu clarifier les canaux de communication et les responsabilités au fur et à mesure que de telles situations se présentaient.

J'ai aussi dû créer un climat de confiance avec les intervenants, les élèves et les parents. Cette phase d'apprivoisement réciproque a été de courte durée, et fort valorisante, car on m'a fait sentir que j'avais rapidement su prendre ma place au sein de l'équipe.

La gestion et l'évaluation des ressources humaines ne relevant pas de moi, cela a influencé — ou plutôt conditionné — l'efficacité du traitement de certains conflits entre les membres du personnel.

On pourrait aussi relever comme constatation que mon influence pour inciter certains membres du personnel à approuver le mode d'intervention de l'école ou un service donné et à modifier leur vision de l'intervention à privilégier était limitée, du fait du manque d'uniformité dans les exigences de la gestion des ressources humaines.

Par ailleurs, à la lumière des dossiers qui m'ont été confiés et de la liste des dix rôles du cadre de Mintzberg, je peux affirmer avoir expérimenté le rôle qui, dans la

réalité quotidienne, prend la plus grande partie du temps de la direction d'école : celui de régulateur.

4.3 Application à partir des étapes de résolution des conflits d'après Besson

Je commenterai ici l'utilisation que j'ai faite de la grille élaborée à partir du modèle de Besson. Les situations mentionnées sont des exemples tirés des possibilités d'activités énumérées précédemment. Les fiches ne seront pas présentées intégralement de manière à protéger la confidentialité des données recueillies. Des noms fictifs ont été utilisés.

Il m'a semblé que la présentation de ces situations était susceptible d'élargir le champ de compréhension des types de conflits rencontrés dans le milieu scolaire.

1er cas En relation avec les parents : décision contestée

Problématique :

Chantal, enseignante de deuxième année, me montre une lettre du père de Jérémie qui n'accepte pas la décision qui lui a été communiquée de refuser d'emmener son fils à une journée d'activités organisée pour fêter la fin de la troisième étape. Le parent demande de rencontrer la direction.

Jérémie est un élève qui éprouve de grandes difficultés de comportement; un plan d'intervention individualisé a été élaboré en concertation avec la famille dans le but de l'aider à corriger les problèmes suivants : non-respect des règles de vie de l'école, défi de l'autorité et violence physique pour régler des conflits avec ses pairs.

Jérémie reçoit les services du centre d'aide, notamment trois rencontres par semaine avec la technicienne en éducation spécialisée. Des progrès ont été constatés, mais on remarque une dégradation nette de contrôle à l'approche de la fin de l'année scolaire.

a) Observation et description du conflit

Au début de la rencontre, j'indique au père que j'ai bien reçu sa lettre et que j'ai compris son refus d'accepter notre décision.

Je lui fais remarquer que je suis disposée à analyser la situation avec lui en vue d'en arriver à une solution acceptable pour l'école et la famille.

Je l'invite donc à me faire part des motifs de son désaccord. Les voici :

- Jérémie a fait une crise à la maison après avoir été expulsé pendant une pièce de théâtre parce qu'il dérangeait constamment les autres. Il est alors devenu agressif et impoli avec eux.
- Il a fait une autre crise hier quand son père lui a fait la lecture de la lettre envoyée par Chantal et la directrice adjointe.
- La contribution des parents pour les activités a été payée en entier, d'où le droit de Jérémie d'y participer.

Je présente ensuite au père de Jérémie les faits observés à l'école, qui montrent où en est Jérémie dans la maîtrise de ses comportements.

- Jérémie n'a pas suivi les consignes de Chantal à la dernière sortie au musée.
- Lorsque l'espace le permet, il s'éloigne très souvent de l'adulte qui veut lui parler quand il sait qu'il n'a pas respecté une règle de vie.
- Jérémie a tendance à s'opposer aux nouveaux adultes qu'il rencontre (enseignants spécialistes, parents bénévoles ou accompagnateurs).
- Il a récemment été expulsé de la pièce de théâtre après plusieurs avertissements parce qu'il dérangeait souvent les autres.

J'explique donc au parent que ma décision a été fondée sur ces observations.

b) Déclaration du conflit et décision de le traiter

Tout en constatant que nos points de vue sont très divergents, je signale au père de Jérémie que je suis disposée à essayer de trouver une solution. Il prétend également vouloir résoudre ce conflit. Nous convenons dès lors de prendre le temps requis pour arriver, si possible, à une entente.

c) Compréhension des raisons du conflit

J'invite alors le père de Jérémie à m'indiquer ce qu'il croit accomplir en refusant notre décision, d'autant plus qu'il est conscient du manque de contrôle de son fils, ayant pris connaissance et signer les rapports quotidiens qui lui sont régulièrement envoyés. Il me dit souhaiter avant tout que Jérémie termine l'année scolaire en participant aux activités comme les autres élèves. Je lui expose alors les besoins que nous avons pour l'organisation de cette sortie.

- À titre de directrice adjointe, il m'incombe d'assurer la sécurité des élèves lors de cette activité spéciale. Par son refus d'obéir et ses réactions violentes, Jérémie compromet sa sécurité et celle des autres.
- Je souhaite vivement que la sortie soit agréable pour son enseignante et que celle-ci puisse s'amuser avec ses élèves. Je crains qu'elle ne passe beaucoup de temps avec Jérémie au détriment des autres, et que le plaisir de tous en soit diminué.

d) Inventaire des solutions possibles

J'invite alors le père à proposer les solutions qui lui viennent spontanément à l'esprit, sans les analyser. Je ferai le même exercice par la suite. Voici la liste que nous avons dressée.

Propositions du parent

- que Jérémie soit toujours avec son enseignante;
- qu'il soit placé dans un plus petit groupe;
- qu'un parent accompagnateur soit constamment avec lui;
- qu'il soit supervisé par un autre enseignant que son titulaire;
- que nous lui donnions une nouvelle chance, c'est-à-dire qu'il soit seul donc sans surveillance particulière.

Propositions de la direction

- que Jérémie soit accompagné par la technicienne en éducation spécialisée;
- qu'il ne vienne pas tel que prévu et que nous remboursions le parent;
- qu'il soit constamment accompagné par l'un de ses parents.

e) Évaluation des solutions et choix

Pour les raisons évoquées précédemment, les solutions de retrait total ou de participation non encadrée sont rejetées d'un commun accord, tout comme le remboursement au parent si Jérémie ne participe pas à la sortie. Le père est conscient que l'enseignante de Jérémie doit pouvoir jouir de sa liberté pour profiter

de cette fête avec ses élèves et propose donc de rejeter la solution visant à faire accompagner Jérémie dans tous ses déplacements par Chantal. Pour les mêmes raisons, je propose d'éliminer l'accompagnement de l'enfant par un membre du personnel de l'école en précisant que ceux-ci sont en contact avec tous les élèves et que j'attends d'eux qu'ils circulent d'un groupe à l'autre pour offrir leur aide à l'occasion. Le père trouve cela normal et acceptable.

Devant les solutions qui restent, j'indique que la seule option qui me semble satisfaisante est que l'un des parents de Jérémie l'accompagne, puisque le fait de le confier à un autre accompagnateur (parent ou bénévole) conduirait à un échec probable, même dans un groupe restreint d'élèves. Le père accepte cette solution.

f) Détermination des moyens d'action

Ensemble, nous convenons que cette solution donnera les résultats escomptés si le rôle de chacun est clairement précisé. Voici donc les modalités établies pour favoriser la réussite de l'activité.

- Jérémie sera accompagné du parent qui a le plus de contrôle sur lui.
- Le parent l'accompagnera en tout temps, quelle que soit l'activité.
- Jérémie s'engage à obéir aux consignes de son enseignante ou de tout autre adulte qui animera un jeu auquel il choisit de participer.
- Personne n'obligera Jérémie à participer à un jeu.

- Si Jérémie ne respecte pas les consignes, son enseignante lui donnera deux avertissements.
- Une fois ces mesures prises, je l'informerai qu'au prochain avertissement, il devra retourner à la maison avec son parent.
- Jérémie doit accepter ces conditions devant son parent, l'enseignante et la direction.
- Le parent s'engage à respecter ma décision.

g) Détermination des moyens de contrôle

En tant que principale responsable de l'organisation de cette activité, il est convenu que je vérifierai à l'occasion avec l'enseignante le comportement de Jérémie. C'est elle qui me fournira les informations nécessaires pour juger du retrait ou non de l'élève.

2e cas **Soutien personnel à une enseignante**

Problématique :

Claire et Julie sont toutes deux nouvelles à l'école et enseignent ensemble en quatrième année. Lors d'une rencontre avec Claire destinée à mettre au point un plan d'intervention, je l'interroge sur sa nouvelle expérience d'équipe avec Julie. Elle répond de façon évasive. Je lui indique que j'ai remarqué un certain malaise chez elle depuis quelques semaines.

Elle confirme qu'elle éprouve certaines difficultés à faire équipe avec Julie. Je lui propose de réfléchir avec elle sur ce qu'elle vit. Elle accepte mon offre de soutien.

a) Observation du conflit et décision de le traiter

J'invite Claire à décrire en toute liberté les situations qu'elle vit difficilement dans son travail avec Julie. Les voici.

- Julie prend presque toutes les décisions.
- Julie ne l'écoute pas et ne semble pas intéressée par ses commentaires.
- Elle ne concède presque jamais lorsqu'il y a désaccord.
- Elle veut toujours faire le travail rapidement.
- Elles ne conçoivent pas de la même façon certains aspects pédagogiques.
- Claire sent qu'elle perd son énergie et sa motivation.

b) Déclaration du conflit et décision de le traiter

Je demande alors à Claire si elle est consciente qu'il s'agit d'un conflit personnel avec Julie. Elle acquiesce.

Elle me dit vouloir faire quelque chose pour le régler. Je m'assure qu'elle se sent capable d'en parler avec sa collègue. Après réflexion, elle me dit être prête si j'assiste à la rencontre.

Je lui propose d'animer l'entretien si Julie accepte de prendre part à l'exercice. Je lui suggère de commencer par exposer son malaise à sa collègue et sa préoccupation à résoudre ce problème.

Elle accepte de sonder l'intérêt de Julie et de planifier une rencontre à un moment qui conviendra aux deux. Julie accepte de participer à la rencontre proposée.

Au début de l'entretien, je mets Julie au fait de ma discussion avec Claire et précise que le but recherché est d'échanger leurs vues sur leur expérience de travail en équipe. J'invite alors Claire à décrire la problématique comme elle l'a déjà fait avec moi.

Ensuite, Julie présente la problématique suivante :

- elle aimerait que Claire participe davantage;
- elle trouve leur travail efficace et sans perte de temps.

c) Compréhension des sources du conflit

Me fondant sur leurs opinions, je les invite à préciser leur principal besoin face à leur travail d'équipe. Pour sa part, Julie souhaite que Claire retrouve son enthousiasme du début, car elle se sent de plus en plus seule à fournir les idées et à prendre les décisions. Claire affirme vouloir prendre une place aussi importante que Julie et être écoutée, de manière que les décisions satisfassent les deux le plus possible.

Afin de m'assurer qu'elles comprennent bien le besoin de l'autre, je leur demande de l'exprimer dans leurs propres mots.

d) Inventaire des solutions possibles

Nous passons alors à l'élaboration des solutions possibles, sans les analyser ni les juger, qu'elles soient farfelues ou non :

- rencontres de planification plus fréquentes;
- nombre moins grand de sujets lors de chaque rencontre;
- adoption d'une méthode de travail pendant les rencontres;
- rédaction du point de vue de chacune avant la présentation à l'autre;
- présence d'un observateur aux réunions pour donner une rétroaction sur leur travail en équipe;
- évaluation commune du déroulement de la réunion à la fin de chacune.

e) Évaluation des solutions et choix

Après discussion, l'option visant à accroître le nombre des réunions est rejetée pour deux raisons : tout d'abord, les deux enseignantes siègent sur plusieurs comités et, ensuite, rien ne garantit que la qualité de leurs échanges et des décisions s'améliorera en augmentant la fréquence des rencontres.

Quant à la réduction du nombre de sujets, ni l'une ni l'autre ne la croit susceptible d'améliorer les résultats de leur rencontre. En outre, ces points doivent être discutés, puisqu'ils touchent la planification à court ou à moyen terme.

La troisième solution — adoption d'une méthode de travail pendant les rencontres — leur plaît. Elle assurerait une démarche plus rigoureuse qui favoriserait la participation des deux intéressées. Elles conviennent même d'y intégrer la quatrième solution — rédaction du point de vue de chacune avant la présentation à l'autre—, pour veiller à ce que leurs points de vue respectifs soient pris en compte. Cela permettrait aussi de mieux cerner la question.

La solution consistant à inviter un observateur neutre pour avoir une rétroaction plaît à Claire; cependant, Julie ne se sent pas à l'aise avec cette proposition, pour le moment. On la laissera de côté pendant quelque temps, question de faire l'essai de nouveau fonctionnement pendant un mois.

Enfin, les deux s'engagent à conclure chaque rencontre par une discussion sur le climat de celle-ci et les impressions ressenties par chacune pendant les échanges. Cette solution leur permettra d'apporter les correctifs nécessaires et d'observer les améliorations.

f) Détermination des moyens d'action

Pour arriver à choisir une méthode de travail, je propose de leur remettre un document exposant une démarche de planification reconnue. Claire dit aussi posséder des documents à ce sujet.

On fixe donc un moment pour s'échanger ces propositions et choisir une méthode regroupant les trois solutions retenues. Il est entendu qu'un document sera remis à chacune et que j'animerai à nouveau la discussion.

g) Élaboration des moyens de contrôle

Il est convenu que j'assisterai à la première rencontre à titre d'observatrice. À ce moment, on appliquera la démarche priorisée et l'on vérifiera l'utilisation qu'elles en font et, au besoin, les modifications à apporter à la démarche. Une autre rencontre aura lieu après cinq semaines d'expérimentation. Encore une fois, j'animerai cette réunion, qui servira à évaluer leur degré de satisfaction dans leur travail d'équipe.

3e cas **<u>En relation avec les élèves : cas d'absentéisme</u>**

Problématique :

Une enseignante me signale les absences de plus en plus répétées d'une élève et une baisse rapide de ses résultats scolaires. Malgré les suivis téléphoniques de l'enseignante auprès de la famille, la situation ne s'améliore pas.

Dans les vérifications des motifs d'absence consignés sur la fiche individuelle de l'élève, je constate une augmentation des motifs douteux et, à quelques occasions, l'ignorance par les parents de l'absence de l'enfant.

Je convoque les parents à une rencontre — à laquelle assiste aussi l'élève — en vue de discuter de la situation. La mère accepte le rendez-vous et explique que le travail de son mari oblige souvent celui-ci à être à l'extérieur de la ville.

a) Observation et description du conflit

Au début de la réunion, je situe la mère et l'élève sur l'obligation légale de l'enfant de fréquenter l'école.

Je rappelle également la responsabilité légale des parents d'assurer la présence de l'enfant à l'école. Je propose ensuite d'analyser ensemble la situation en décrivant nos observations sur la problématique énoncée.

Parent

- On doit partir très tôt pour le travail; on la réveille mais elle se recouche parfois.
- Elle prétend parfois être malade; on n'a pas toujours le temps d'argumenter avec elle.
- Elle fait quelquefois des crises pour ne pas aller à l'école.

- Quand je téléphone à la maison pour vérifier, elle ne répond pas, ce qui me porte à conclure qu'elle est à l'école.
- Son refus d'aller à l'école est beaucoup plus fréquent qu'avant.

Élève

- Parfois, ça ne me tente pas d'aller à l'école, parce que je suis fatiguée.
- J'ai parfois le goût de faire autre chose.
- Quelquefois, je me lève en retard et je n'aime pas arriver à l'école après tout le monde.

Direction

- J'ai observé une augmentation de la fréquence des absences (1 journée sur 15 au début de l'année et 1 journée sur 7 en ce moment).
- De plus en plus de motifs nous semblent non fondés.
- Les parents appellent rarement pour signaler l'absence.
- Je suis allée à la maison pour vérifier si l'enfant y était; elle dormait à la maison, sans être malade.

- Les résultats scolaires baissent sérieusement au point de mettre en péril l'année scolaire de l'élève s'il n'y a pas de changement.
- Elle semble souvent fatiguée en classe.

b) Déclaration du conflit et décision de le traiter

Je souligne alors un conflit entre les responsabilités de la direction et les obligations du parent et de l'enfant. Je leur propose de tenter de trouver une solution afin d'enrayer ce problème d'absentéisme. La mère dit être d'accord mais l'élève rétorque que la démarche ne l'«intéresse pas». Je l'invite alors à quitter la pièce et lui dit que nous l'informerons de notre décision après la rencontre. Sa mère tente de la persuader de rester avec nous. L'élève revient sur sa décision et se dit prête à participer.

c) Compréhension des raisons du conflit

Nous établissons ensemble l'éventail des besoins à satisfaire en réglant ce conflit. En voici un résumé.

Parent

- rétablir sa confiance dans son enfant;
- mettre fin à ses inquiétudes;
- besoin de suggestions et de soutien

Élève

- besoin de se faire réveiller plus tôt;

Direction

- assurer la présence de l'enfant à l'école pour sa sécurité et sa réussite scolaire;
- obtenir la collaboration de la famille (bonne communication entre nous, meilleur contrôle des motifs d'absence).

d) Inventaire des solutions possibles

J'explique aux deux participantes que nous allons maintenant essayer de dresser une liste des solutions susceptible d'aider à résoudre le problème. Encore une fois, il s'agit de dire rapidement les idées qui nous viennent à l'esprit sans les analyser.

- interdire la participation au cours de danse si les absences persistent;
- devancer l'heure du réveil pour éviter qu'elle ne soit trop fatiguée et qu'elle se recouche après le départ des parents;
- aller déjeuner chez des voisins;

- vérifier sa présence auprès de l'école s'il y a le moindre doute de la part des parents;
- demander le soutien de différents intervenants (travailleur social, police) si elle refuse de venir à l'école ou si motivation baisse;
- devancer l'heure du coucher;

e) Évaluation des solutions et des choix

La solution de l'interdiction de participer à des cours de danse plaît à la mère ainsi qu'à moi, car la réaction de l'élève lorsque la suggestion a été faite nous porte à croire qu'elle aurait «beaucoup d'effet». L'enfant admet que cette privation constituerait une grosse punition et accepte qu'elle soit retenue.

La solution visant à devancer l'heure du réveil n'est pas retenue, car rien ne garantit que l'élève ne se recouchera pas une fois les parents partis au travail.

De plus, il est convenu que l'heure du coucher sera devancée, car et la mère et l'enfant notent un relâchement à ce niveau depuis quelque temps. La troisième option — aller déjeuner chez des voisins — plaît à la mère, parce qu'elle assurerait la présence d'un adulte jusqu'au départ de l'enfant pour l'école. Par contre, sa fille dit être très gênée de prendre cet arrangement avec les parents de son amie. Nous acceptons alors de rejeter cette solution.

Pour sa part, la mère s'engage à informer l'école de toute absence de son enfant et préfère attendre les résultats de notre nouvelle entente avant d'avoir recours à

l'aide d'un intervenant. Nous convenons cependant d'envisager cette possibilité si les résultats ne sont pas concluants après un essai de quatre semaines.

f) Détermination des moyens d'action

Le système assurant le retrait du cours de danse sera le suivant :

- pour chaque refus d'aller à l'école sans être malade ou pour chaque crise, perte d'un cours;
- pour toute absence de l'école sans permission des parents, perte de deux cours consécutifs.

L'heure du coucher sera devancée de 30 minutes. Si l'heure établie n'est pas respectée à deux occasions pendant une semaine de classe, l'«infraction» entraînera la perte d'un cours de danse. Pour finir, la responsabilité d'informer l'école lors d'une absence incombe aux parents.

g) Élaboration des moyens de contrôle

Je rappelle à la mère et à l'élève qu'il m'appartient de m'assurer que l'élève est à l'école. Une vérification hebdomadaire de la carte d'absences me permettra de déterminer s'il y a amélioration ou pas. Nous convenons d'une autre rencontre dans un mois pour évaluer les résultats et, au besoin, apporter les correctifs nécessaires. Elle servira aussi de part et d'autre à souligner les améliorations observées.

CHAPITRE 5

BILAN DU STAGE ET DES APPRENTISSAGES RÉALISÉS

5.1 Observations sur le modèle de Besson

Comme je l'ai mentionné précédemment, le premier objectif de mon stage était d'appliquer le processus de traitement de conflits interpersonels selon le modèle de Besson pour régler certaines situations perturbatrices dans le milieu.

Cet objectif a été atteint, puisqu'il m'a été donné d'utiliser ce modèle à maintes occasions, comme en témoignent les fiches de cueillette de données utilisées lors de chacun des entretiens.

Par contre, le but recherché par l'application de ce modèle n'a pas toujours été atteint. En effet, à l'origine, je voulais utiliser ce modèle pour arriver à maîtriser tous les types de perturbations. L'usage s'est vite chargé d'identifier des situations où celui-ci ne peut être appliqué. En voici quelques-unes : récupération d'un élève en

état de crise, absence de relation de confiance avec la direction, personne en cours de burn-out, etc.

Au chapitre de l'analyse de la pertinence des actions posées, je présente un bilan favorable. Dans la très grande majorité des cas, le degré de satisfaction des personnes prenant part à la résolution d'un conflit a été évident, puisque les efforts ont été couronnés de succès.

Les participants ont apprécié le fait qu'ils étaient partie intégrante d'une démarche leur laissant un certain pouvoir sur l'issue du conflit.

Cela a souvent permis de sécuriser les participants, allant même parfois jusqu'à stabiliser la partie émotive du conflit. Il devenait alors possible de rationaliser davantage la démarche, sans pour autant négliger de permettre à chaque acteur de partager son vécu émotif.

Par suite de l'examen des fiches de cueillette de données, il m'apparaît pertinent de partager, à ce stade-ci, quelques réflexions et commentaires sur le déroulement de chacune des étapes du modèle utilisé.

L'expérience m'a montré que la première étape est primordiale. En effet, dans les cas où les personnes en cause jugent avoir obtenu du succès, j'ai constaté que l'observation et la description du conflit avaient été faites d'une façon élaborée et complète. Dans la plupart des cas, la problématique de la situation était clairement perçue par les parties, et j'ai su amener celles-ci à accepter le fait qu'il était préférable de bien identifier la source du conflit avant de chercher des solutions. J'ai cependant rencontré quelques difficultés lorsque les gens voulaient trouver une solution sans prendre le temps d'identifier le problème.

état de crise, absence de relation de confiance avec la direction, personne en cours de burn-out, etc.

Au chapitre de l'analyse de la pertinence des actions posées, je présente un bilan favorable. Dans la très grande majorité des cas, le degré de satisfaction des personnes prenant part à la résolution d'un conflit a été évident, puisque les efforts ont été couronnés de succès.

Les participants ont apprécié le fait qu'ils étaient partie intégrante d'une démarche leur laissant un certain pouvoir sur l'issue du conflit.

Cela a souvent permis de sécuriser les participants, allant même parfois jusqu'à stabiliser la partie émotive du conflit. Il devenait alors possible de rationaliser davantage la démarche, sans pour autant négliger de permettre à chaque acteur de partager son vécu émotif.

Par suite de l'examen des fiches de cueillette de données, il m'apparaît pertinent de partager, à ce stade-ci, quelques réflexions et commentaires sur le déroulement de chacune des étapes du modèle utilisé.

L'expérience m'a montré que la première étape est primordiale. En effet, dans les cas où les personnes en cause jugent avoir obtenu du succès, j'ai constaté que l'observation et la description du conflit avaient été faites d'une façon élaborée et complète. Dans la plupart des cas, la problématique de la situation était clairement perçue par les parties, et j'ai su amener celles-ci à accepter le fait qu'il était préférable de bien identifier la source du conflit avant de chercher des solutions. J'ai cependant rencontré quelques difficultés lorsque les gens voulaient trouver une solution sans prendre le temps d'identifier le problème.

L'étape de déclaration du conflit et de la décision de le traiter est aussi importante.

La qualité du climat dans lequel s'est déroulé l'étape précédente avait une incidence directe sur la décision de traiter ou non le conflit. En effet, lorsque j'ai réussi à permettre aux personnes en cause d'exposer, dans un climat calme et non agressif, leur perception de la nature et des causes du conflit, j'ai remarqué un plus grand intérêt pour la poursuite de la démarche. Celui-ci se manifestait parfois par un commentaire verbal sur la satisfaction face à ce qui venait de se produire, tandis que dans d'autres cas, j'ai pu remarquer un changement positif par des messages non verbaux (langage gestuel, respiration, regard, etc.).

Dans d'autres cas, quand un des participants ne reconnaissait pas l'existence d'un conflit ou refusait de le traiter, j'ai constaté que cette personne adoptait alors une attitude d'évitement en apportant certains arguments du genre : manque de temps à investir dans la résolution du conflit, besoin de réfléchir à la situation, conviction que le problème est moins dramatique qu'on le pense, etc.

Il était alors possible de constater une déception chez l'autre ou les autres personnes prenant part à la démarche, déception qui se manifestait même parfois par de l'agressivité dans les propos tenus. Bien sûr, cela avait comme conséquence d'aggraver le conflit.

Lorsque la situation conflictuelle nécessitait un règlement à court terme, il me fallait utiliser le pouvoir de décision inhérent au poste de direction que j'occupais. Ma

décision était en général bien reçue, l'insatisfaction étant attribuée à la personne qui refusait de poursuivre la démarche.

Dans la réalisation de la troisième étape — compréhension des raisons du conflit —, la principale difficulté rencontrée a été d'amener toutes les parties à prendre conscience des besoins à satisfaire dans la résolution du conflit et à les verbaliser. Il a souvent fallu beaucoup d'énergie pour mettre de côté les solutions que l'on apportait facilement pour plutôt soutenir chacun dans l'identification de ses besoins propres. Cette étape a souvent été plus longue que prévue.

Par ailleurs, il m'a semblé que l'effort nécessaire pour expliquer à l'autre sa compréhension de la situation et entendre celle de l'autre partie avait renforcé le climat de confiance dans la démarche amorcée.

Une fois parvenus à l'étape de l'inventaire des solutions possibles, je sentais un regain d'énergie chez les participants.

Force est de reconnaître que certains n'ont guère contribué à la recherche de solutions, que ce soit par manque de créativité ou encore par manque de confiance dans leur pouvoir réel par rapport au pouvoir de l'autorité que je représentais.

Dans les situations conflictuelles liées à des problèmes de comportement, j'ai quelquefois désamorcé des réactions de défense à l'égard de solutions présentées, ce qui semble démontrer que l'une des parties n'était pas convaincue de la volonté commune de trouver une solution acceptable au conflit.

La cinquième étape — évaluation des solutions possibles et choix de la solution — s'est relativement bien déroulée, sauf dans les cas de conflits découlant

d'un désaccord entre la famille et l'école sur une ou plusieurs interventions passées ou futures relativement au suivi disciplinaire.

En effet, le problème majeur se situait dans l'écart entre les valeurs de respect et de responsabilité encouragées à l'école et le non-respect de celles-ci à la maison. Cette prise de position des familles rendait impossible le choix d'une solution acceptable pour l'école.

Ainsi, si l'on reprend les quatre filtres proposés par Besson (1989, p.90) (cohérence, temps, applicabilité, accueil), les résultats ont été insatisfaisants parce nous étions en présence :

- d'une incohérence entre les besoins des individus et ceux de l'école;
- d'un manque d'accueil favorable de la part de la famille, donc probabilité de soutien presque nul de la démarche;
- de la mise en application considérablement réduite.

L'autre difficulté rencontrée à cette étape a été le désir de vouloir faire triompher sa solution par l'une des parties. On notait une attitude de compétition qui pouvait mener à un nouveau conflit. Il fallait alors amener les participants à prendre conscience des avantages d'une recherche de compromis ou d'une collaboration, tout en présentant les inconvénients d'une attitude compétitive lors du choix d'une solution. Certaines démarches ont échoué en raison de cette quête de pouvoir de l'une des parties.

Importante, l'étape de la détermination des moyens d'action, a été en général assez facile à vivre.

Il m'apparaissait que les participants étaient conscients du fait que le succès de la solution retenue résidait dans la qualité et la précision de sa mise en application. À maintes occasions, j'ai cru remarquer que les personnes en cause s'attendaient à ce que je propose plusieurs moyens d'action et que je les encadre.

Enfin, l'étape d'élaboration des moyens de contrôle et d'évaluation a été très positive dans la plupart des cas, les personnes en cause étant désireuses de discuter des résultats obtenus. Par ailleurs, le réinvestissement des informations recueillies dans les cas où il a fallu modifier la solution et recommencer la démarche a parfois été pénible, car certains craignaient devoir consacrer beaucoup à la reprise de démarche lorsque la solution choisie ou modifiée se traduisait par un échec.

Dans l'ensemble, je pense que le modèle de traitement de conflits de Besson peut être appliqué dans plusieurs cas, dans le milieu scolaire. Ce modèle est rassurant, aussi bien pour le «médiateur» que les antagonistes. Il est cependant inefficace dans les situations de crise, surtout d'ordre émotif, car une intervention rapide est alors nécessaire.

Par ailleurs, il peut être appliqué lors de l'élaboration d'un plan d'intervention individualisé. À mon avis, son principal inconvénient se situe dans le temps énorme qu'il demande.

> À ce propos, Besson (1989, p. 59) souligne en effet qu'il y a une question de rythme à respecter. Chacun des partenaires a son rythme propre qu'il tient à conserver. Nous savons que de brusques accélérations d'un processus sans un contrôle ou une maîtrise suffisant peuvent conduire soit à des blocages du processus (par peur), soit à des accidents (réactions agressives ou de fuite, provenant du cerveau reptilien).

Je suis convaincue, après l'utilisation faite de ce modèle, que la motivation de cette démarche repose sur le respect des besoins de l'autre en vue d'arriver à la recherche commune d'une solution.

5.2 Quelques réflexions

Au terme de ce stage, je partagerai ici quelques réflexions et quelques considérations pour faire le point sur ce que j'ai exploré pendant ma pratique. Les expériences vécues ont été fort diversifiées et ont souvent dépassé les objectifs visés.

A- Puisque je souhaitais expérimenter le rôle de régulateur à partir de la définition des dix rôles du cadre de Mintzberg, je commenterai d'abord ce que j'ai vécu en fonction de chacun des rôles.

Symbole

Puisqu'il s'agit principalement de l'aspect représentatif de l'organisation, notamment dans les tâches officielles ou courantes, j'ai quelquefois eu à jouer ce rôle. Le poste que j'occupais étant temporaire, la majorité des représentations ont été faites par la directrice permanente de l'école.

Leader

Ce rôle de responsable de l'unité de travail touche autant l'embauche et la formation du personnel que sa motivation. C'est davantage ce dernier aspect que j'ai pu expérimenter à partir des dossiers qui m'ont été confiés. J'ai senti que les membres du personnel m'avaient rapidement fait confiance, ce qui m'a permis de développer une capacité d'influence sur l'atmosphère de travail, de même que sur l'intégration des besoins des personnes et des buts du service d'aide dont on m'avait confié la gestion.

Toutefois, j'ai constaté que certains éléments ont eu une incidence sur mon pouvoir et mon influence dans mon milieu de stage. À titre d'exemple, comme la gestion des ressources humaines relevait de la direction, quelques membres du personnel m'ont confié des problèmes vécus au travail et ont sollicité mon aide pour les résoudre. J'étais alors perçue comme une tierce personne, placée hors de la zone de conflit avec la direction. Le modèle de Besson me servait alors de point de référence dans la démarche à proposer.

La difficulté à partager le pouvoir attribué à la direction de l'école (directrice et directrice adjointe) constitue un autre facteur déterminant dans l'exercice du rôle de leader. Cette crainte que j'ai parfois ressentie chez la directrice de l'école de perdre une partie de son pouvoir m'a incitée, à quelques reprises, à limiter mes interventions et pondérer l'influence que le milieu semblait prêt à m'accorder. Je suis donc portée à conclure qu'il aurait sans doute été pertinent et souhaitable d'appliquer la démarche de Besson pour cette situation qui n'a jamais été réglée.

Agent de liaison

J'ai eu très peu d'occasions d'exercer ce rôle. Par contre, j'ai expérimenté cette fonction dans le traitement de certains dossiers pendant mon stage, notamment en ce qui a trait aux relations avec les organismes associés, comme la sécurité publique, les services sociaux et les centres locaux des services communautaires.

Dans la gestion du dossier prioritaire qui m'avait été confié, j'ai exercé ce rôle avec divers partenaires, entre autres la direction d'autres écoles et celle des ressources éducatives de la commission scolaire. Cette facette de mon travail a grandement fait ressortir, pour moi, le partage et le soutien entre les directions d'école, de même que la nature et les limites des ressources disponibles. Le concept d'équipe multidisciplinaire est maintenant beaucoup plus clair et concret.

Observateur actif

La direction d'école, comme tout dirigeant d'entreprise, est le centre nerveux de l'organisation. Sans tout savoir, elle connaît habituellement mieux les rouages que les membres de son unité. La communication constitue donc un élément central de son travail.

Le sens que prend cet aspect de la communication tient moins des interactions personnelles que du traitement de l'information reçue en vue de prendre des décisions éclairées. Le rôle d'observateur actif constitue donc le premier jalon de cette recherche d'information.

J'ai joué ce rôle en interrogeant fréquemment mes pairs et les membres du personnel de l'école. J'ai ainsi pu observer les changements qui s'opéraient et identifier les problèmes qui émergeaient.

Diffuseur

Parmi les rôles liés à l'information, j'ai également joué celui de diffuseur. En effet, après avoir été observatrice active, j'ai parfois décidé de diffuser l'information recueillie. Ce partage d'information a quelquefois révélé à l'équipe la cohérence ou l'incohérence des gestes posés par rapport aux orientations choisies. Il a aussi servi à recueillir, à l'étape de l'évaluation des actions posées, des informations nécessaires à la prise de position sur la nouvelle orientation à donner à un projet.

Porte-parole

Ce rôle, qui consiste à communiquer des informations à des personnes extérieures au milieu ou à informer la direction générale ou un commissaire de la bonne marche de l'école, n'a pas fait parti de mes attributions.

Entrepreneur

Parmi les rôles d'ordre décisionnel, je n'ai pu jouer vraiment celui d'entrepreneur pour deux raisons principales. Tout d'abord, mon poste étant temporaire, je ne disposais pas du temps suffisant pour entreprendre un projet de changement et le mener à terme. Ensuite, mon rôle à l'école dans le cadre de mon stage était la poursuite des orientations déjà acceptées au sein de l'équipe. Je peux cependant affirmer avoir provoqué, par mon questionnement, certaines réflexions sur la gestion des services d'aide à l'élève.

Régulateur

Ce rôle a largement été commenté dans le chapitre sur le cadre théorique.

Répartiteur de service

Bien qu'il comprenne la répartition de tous les types de ressources (financières, matérielles et humaines), les dossiers qui m'ont été confiés m'ont permis d'exercer ce rôle, en particulier dans l'attribution du temps d'intervention des techniciennes en

éducation spécialisée et dans l'établissement d'horaires pour des événements spéciaux.

Négociateur

Ce rôle a principalement été exercé pour la mise en place et la gestion des plans d'intervention individualisés.

B- La deuxième partie de mes réflexions porte sur des éléments beaucoup plus disparates de mon expérience de stage.

Mentionnons d'abord que ma participation à un comité spécial de la commission scolaire a suscité une grande réflexion sur l'orientation des services d'aide particulière à l'élève.

Ce comité avait comme mandat de redéfinir le rôle des divers intervenants dans le service de classe fermée pour les élèves ayant des troubles de comportement.

La mise en commun des situations vécues et des solutions expérimentées par divers agents m'a permis d'identifier plus clairement la nécessité du partenariat entre les intervenants (direction, psychologue, technicienne en éducation spécialisée, enseignants) pour le succès de ce service. Un constat devient pour moi évident : seule une direction d'école capable de motiver et d'appuyer son personnel possède l'attitude requise pour assurer et favoriser ce partenariat. À l'opposé, une direction en quête de pouvoir absolu et incapable de déléguer des fonctions favorisera la dispersion des énergies et l'isolement des personnes. Elle entraînera aussi

l'émergence de groupes de travail concurrents, ce qui réduira les possibilités de partage et entraînera le favoritisme face à l'un ou l'autre des groupes.

Un autre aspect important de mon stage a été la prise de conscience de mes capacités de gestionnaire. Grâce aux expériences vécues et, surtout, à la pratique du rôle de régulateur, je sais maintenant avec certitude que je désire occuper un poste de directrice d'école de façon permanente. Même si les dossiers touchés ne me donnent pas l'expérience de tous les champs d'activités occupés par la direction, j'ai la conviction de pouvoir remplir adéquatement les diverses fonctions qui occupent la majeure partie du temps de travail.

Au chapitre des compétences développées, l'ensemble des cours suivis dans mon programme de maîtrise et mon expérience de stage m'ont procuré l'agréable sentiment de posséder suffisamment de ressources pour m'acquitter de façon satisfaisante des diverses tâches d'une direction d'école.

CONCLUSION

Bien que mon expérience ait été enrichissante et qu'elle ait confirmé l'orientation que je voulais donner à ma carrière avant d'entreprendre de telles études, je suis davantage consciente et préoccupée par l'ampleur de la tâche à accomplir. Je prends conscience également de l'importance de consolider les liens entre les agents du milieu en vue d'exercer une plus grande influence sur la clientèle. Ce processus d'expérimentation active qui a consisté à mettre au banc d'essai les théories et à découvrir diverses façons d'utiliser mes connaissances, m'a permis d'acquérir des compétences non seulement dans le but d'accumuler de nouvelles données aussi bien pour apprendre comment les utiliser. Ce stage m'aura donc essentiellement offert des occasions de faire des erreurs, d'en prendre conscience et d'essayer de trouver des stratégies pour les corriger. J'aurais pu privilégier d'autres aspects du rôle du gestionnaire dans une école primaire; l'objectif de ma démarche n'était cependant pas de vider la question, mais bien d'explorer des voies de réflexion et d'intervention afin de trouver des moyens efficaces de résoudre des conflits et de gérer les multiples imprévus inhérents à la fonction de direction.

BIBLIOGRAPHIE

Bélanger L., Bergeron J.L., Côté-Léger N., Jacques J., (1988), Les aspects humains de l'organisation, Montréal : éd. Gaétan Morin, 337 pages.

Besson Bernard (1989), Traiter les conflits, Paris : Chotard et associés, 1983 pages.

Blake Robert R., Mouton, Jane S. (1964), Les deux dimensions du management, Paris : Les éditions d'Organisation, 253 pages.

Collerette Pierre (1991), Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations, Québec : Presses de l'université du Québec, 225 pages.

Deutsch M., Krauss R.M., (1962), Stycies in interpersonal bargaining, Journal of Conflict Resolution, volume 6, pages 52 à 76.

Fustier Michel, (1975), Le conflit dans l'entreprise, connaissance du problème, Paris : éd. E S F, 132 pages.

Fustier Michel, (1977), La résolution de problèmes, Paris : éd. E S F, 110 pages.

Gordon Thomas, (1979), Enseignants efficaces, Montréal : éd. du Jour inc., 502 pages.

Kenneth W. Thomas, Pondy R. Louis, (1977), Toward an «model of conflict management among principal parties, Human relation, Volume 30, pages 1089 à 1102.

Kilmann H. Ralph, Kenneth W. Thomas, (1978), Four perspectives on conflict management: an attributional framework for organizing descriptive and normative theory, Academy of Management Review, pages 59 à 68.

Maccio Charles,(1980), Autorité, pouvoir, responsabilité, Lyon : éd. Chronique sociale de France, 201 pages.

McClelland, D.C. (1976), Toward a Theory of Motive Acquisition, Harvard Business Review, mars-avril, pages 100 à 110.

Mintzberg, Henry (1973), Le manager au quotidien : les 10 rôles du cadre, Paris : Les éditions d'organisation, 220 pages.

Pépin, Richard (1985), Le comportement de gestion des directeurs d'école au Québec : une étude descriptive, Montréal : Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Palomares Uvaldo, Lalanne Jacques, Logan Ben, (1987), Programme de développement affectif et social, Montréal : éd. Actualisation, 291 pages.

Poujol Claire, Poujol Jacques, (1989), Les conflits, Recologne : éd. Empreinte, 283 pages.

Rapoport A., Chammah A.M., (1965), Prisonner's dilemma: A study in conflict and cooperation, University of Michigan press.

Sayles L.S., Strauss G., (1972), Personnel: The human Problems of Management, New Jersey, éd. Englewood Cliffs, 312 pages.

ANNEXES

TÂCHES - DIRECTEUR ADJOINT

Gestion des ressources humaines

- Participe à la définition des besoins en personnel, à la clarification des tâches, à l'application des différentes conventions collectives et à la planification du perfectionnement pour les différentes catégories de personnels.

Gestion des ressources éducatives

- Contrôle les services de psychologie, les services de l'orthophonie, les services aux étudiants, les services des professeurs d'appoint, des mesures d'accueil et de soutien linguistique.
- Aide à l'inscription et au classement des élèves et assure les suivis.
- Oriente et assure l'application des plans d'intervention personnalisés.
- Assure aide et support aux enseignants, aux T.E.S., et aux surveillants, aux enfants et aux parents en tout ce qui concerne les EHDAA.
- Contrôle et supporte les différents personnels, les élèves et les parents dans l'application du système de discipline établi dans l'école.
- Participe ou anime les rencontres degrés ou les rencontres de sous-comités.
- Évalue le personnel du secteur EHDAA.

Gestion des ressources financières

- Participe à l'élaboration des priorités budgétaires.

Gestion des ressources matérielles

- Participe à l'élaboration des priorités concernant le matériel, le MAO, les PCP, etc., et assure le suivi des contrats concernant l'entretien du terrain, de la bâtisse et du MAO.

* Source : Cahier de gestion, École La Source, Commission scolaire de Draveurs, 1993-1994.

ÉCOLE LA SOURCE

Compte-rendu d'une communication verbale (journal de bord)

DATE : .....

AVEC M. et/ou Mme : .....

QUI SONT ☐ LES PARENTS DE .....

☐ INTERVENANT POUR .....

DANS LA CLASSE DE :

☐ Appel téléphonique ☐ Demandé ou fait par l'intervenant

☐ Rencontre individuelle ☐ La direction

1. Observation et description du conflit :

_____

_____

_____

_____

2. Déclaration du conflit et décision de le traiter :

_____

_____

_____

_____

3. Compréhension des raisons du conflit :

4. Inventaire des solutions possibles :

5. Évaluation des solutions et des choix :

6. Détermination des moyens d'action :

7. Détermination des moyens de contrôle et d'évaluation :

_____

_____

_____

_____

8. Commentaires :

_____

_____

_____

_____

CONTRAT DE STAGE

STAGIAIRE : Mme Sylvie Chénier

SUPERVISEUR : Mme Diane Diotte
Directrice
École La Source
Commission scolaire des Draveurs
Gatineau

TUTEUR : Mme Lorraine Savoie-Zacj
Professeure
Université du Québec à Hull

OBJECTIFS DU STAGE

- Utiliser le processus de traitement des conflits selon le modèle de Bernard Besson dans le but de maîtriser certaines situations perturbatrices dans le milieu.

- Analyser la pertinence des actions posées relativement à des critères élaborés à partir des étapes du processus de traitement des conflits de Bernard Besson.

DESCRIPTION DU PROJET

- Le choix d'exercer le rôle de directrice adjointe dans une école primaire demeure l'élément central de ce projet.
- Le stage vise essentiellement l'acquisition d'habiletés et de compétences relatives à la gestion des imprévus et des perturbations dans une école primaire.

ROLES ET RESPONSABILITÉS DES PARTENAIRES

Stagiaire :

- Agir en concertation avec la direction.
- Respecter les demandes de la direction en tenant compte de la philosophie du milieu.
- Être responsable de la prise de décision quant aux problèmes de comportement.
- Assurer un suivi lorsque les enseignants ou les parents soumettent un problème.

Superviseur :

- Clarifier la tâche et le mandat à réaliser. Cerner les champs d'intervention.
- Contribuer à l'évaluation des interventions de la stagiaire.

Tuteur :

- S'entretenir avec la superviseur du milieu afin de vérifier le respect des modalités du projet de stage par l'apprenant.

- Discuter périodiquement avec la stagiaire afin de rentabiliser les actions posées et réajuster les objectifs si nécessaire.

Échéancier :

Le stage aura une durée approximative de quatre-vingt-dix heures à raison d'une journée par semaine pendant douze semaines consécutives de classe. L'activité débutera le 10 janvier 1994 pour se terminer le 8 avril 1994.

Modalités d'encadrement pédagogique :

- Utilisation d'un journal de bord (feuille présentant situation problématique et processus de résolution du conflit).
- Rencontre avec la directrice pour discussion et évaluation formative quant aux actions posées pendant la journée de stage.

Ont signé le 7 décembre 1993 :

Diane Diotte — Directrice

Sylvie Chénier — Stagiaire

Lorraine Savoie Zacj
Tuteur U.Q.A.H.